



**Tréma**

28 | 2007

Plurilinguisme et enseignement

---

## France et Angleterre Quelques éléments de comparaison des stratégies nationales relatives à l'apprentissage des langues étrangères

Patricia Monjo

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/274>

DOI : 10.4000/trema.274

ISSN : 2107-0997

### Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

### Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2007

Pagination : 23 - 34

ISSN : 1167-315X

### Référence électronique

Patricia Monjo, « France et Angleterre Quelques éléments de comparaison des stratégies nationales relatives à l'apprentissage des langues étrangères », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 05 octobre 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/274> ; DOI : 10.4000/trema.274

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Tréma

---

# *France et Angleterre Quelques éléments de comparaison des stratégies nationales relatives à l'apprentissage des langues étrangères<sup>1</sup>*

Patricia Monjo

---

- 1 Le partenariat entre Leeds Metropolitan University (Angleterre) et l'IUFM de l'académie de Montpellier s'inscrit dans le cadre des accords franco-britanniques qui visent à développer, entre autres, et pour ce qui concerne les deux instituts, le principe d'une formation croisée des enseignants du premier degré. L'axe principal de ce programme, basé sur la compréhension mutuelle et la réciprocité dans tous les domaines, est la mise en œuvre des moyens les plus pertinents qui permettent aux étudiants et enseignants en formation d'acquérir et de développer des connaissances d'ordre culturel et linguistique tout en développant les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de leur futur métier.
- 2 On s'intéressera ici à quelques éléments de comparaison entre les situations anglaise et française en matière d'apprentissage des langues étrangères, qui peuvent permettre de jeter un éclairage sur les décalages existant entre nos deux pays et d'accéder à une meilleure compréhension des initiatives prises dans le domaine des langues, dans un contexte européen où l'accent est mis sur la connaissance partagée, la communauté de vue (voir cadre commun européen de référence pour les langues, cadre commun d'objectifs,...), l'harmonisation (voire l'uniformisation puisque les termes récurrents dans ce domaine sont : standardisation, étalonnage, ...), cohérence et transparence des systèmes éducatifs.

## I. Point de départ pour une étude comparative

- 3 C'est l'année 2002 qui servira de base à cette étude, période à laquelle ont été publiés en France et en Angleterre, deux documents qui font date puisqu'ils sont le signal fort d'une impulsion nouvelle donnée à l'apprentissage des langues :
  - Mise en place, introduction des langues étrangères à l'école primaire en Angleterre : *Languages for All : Languages for Life – A Strategy for England*<sup>2</sup> ;
  - Renforcement, progression dans l'institutionnalisation de la discipline en France : *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*<sup>3</sup>.
- 4 Si 2002 apparaît en France davantage comme l'année de la poursuite dans la continuité (malgré la tonalité et la teneur du discours politique qui s'exprime de manière plus tranchée et accrocheuse et parle de transformation, changement, réforme, rénovation), elle apparaît en revanche en Angleterre comme l'année d'une véritable mini - révolution (« *languages revolution* »), l'année d'un changement de cap, d'une réorientation radicale. C'est ainsi que l'on peut parler d'un véritable sursaut de l'Angleterre en ce qui concerne la place accordée aux langues vivantes étrangères (LVE) dans le système éducatif, notamment à l'école primaire qui est au cœur de la stratégie nationale pour les langues.
- 5 Dans le document anglais, qui livre la vision de la place des langues dans la société britannique, le Ministère anglais de l'éducation (DfES, *Department for Education and Skills*) se livre à une sévère autocritique en soulignant le retard pris par le pays en matière de développement et de reconnaissance des compétences en langues étrangères de ses citoyens :
- 6 « For too long we have failed to value language skills or recognize the contribution they make to society, to the economy and to raising standards in schools. This has led to a cycle of national underperformance in languages, a shortage of teachers, low take up of languages beyond schooling and a workforce unable to meet the demands of a globalized economy. We need to challenge these attitudes and inspire people of all ages to learn languages throughout life. »<sup>4</sup>
- 7 Ce plaidoyer pour une nouvelle vision nationale des LVE à travers son inscription dans le (et hors du) système éducatif est énoncé à diverses reprises et met en avant la préoccupation majeure de remédier au manque d'efforts reconnus dans ce domaine :
- 8 « For too long we have lagged behind as a nation in our capability to contribute fully as multi - lingual and culturally aware citizens. Likewise in the global economy too few employees have the necessary language skills to be able to engage fully in international business, and too few employers support their employees in gaining additional language skills as part of their jobs. »<sup>5</sup>
- 9 Par ailleurs, l'effet de « télescopage » induit par la publication quasi concomitante dans les deux pays, de textes officiels relatifs à l'apprentissage des langues vivantes, permet de mettre en relief d'une part, une certaine convergence de propos en ce qui concerne l'apprentissage des langues, et d'autre part, un certain nombre de décalages faisant état d'approches spécifiques aux contextes anglais et français.

## II. La spécificité des approches anglaise et française

### II. 1. En Angleterre

- 10 La stratégie nationale anglaise a été rendue publique suite à un élément déterminant : le rapport d'enquête de la commission NUFFIELD (Languages : the next generation, publié en mai 2000), qui à travers une série de recommandations mettait en avant l'urgence de développer des compétences en langues et d'opter pour un engagement à long terme en faveur de l'apprentissage précoce des langues étrangères. Le rapport NUFFIELD est l'aboutissement d'une vaste enquête nationale menée entre 1998 et 2000, dont l'objectif était de fournir un point de vue indépendant sur les besoins futurs du Royaume-Uni en termes de compétences en langues et de capacité de la nation à faire face à ces besoins. Cette étude prospective se donnait pour objectif de poser les bases d'un nouveau paysage pour les langues à travers une série de propositions fondées sur l'urgence d'un plan cohérent à l'échelle nationale. Le constat qui en a découlé est très sévère, voire brutal, qui pointe le vide laissé par l'absence d'une politique générale.

\*

11 **L'anglais ne suffit pas :**

- « *English is not enough. We are fortunate to speak a global language but, in a smart and competitive world, exclusive reliance on English leaves the UK vulnerable and dependent on the linguistic competence and the goodwill of others* ».
- « *English alone is not enough. In the face of such widespread acceptance and use of English the UK's complacent view of its limited capacity in other languages is understandable. It is also dangerous. In a world where bilingualism and plurilingualism are commonplace, monolingualism implies inflexibility, insensitivity and arrogance. Much that is essential to our society, its health and its interests - including effective choice in policy, realisation of citizenship, effective overseas links and openness to the inventions of other cultures - will not be achieved in one language alone* ».<sup>6</sup>

- 12 L'intérêt profond qu'a suscité la publication de ce document s'est manifesté par le fait que, pour la première fois, des questions traitant des langues étaient portées au-devant de la scène, faisaient l'objet de débats et figuraient très largement dans la presse. La formule lapidaire « l'anglais (seul) ne suffit pas », qui pointait très directement les failles d'un système reposant uniquement sur une langue pour les échanges à l'intérieur de la société et pour les contacts avec le reste du monde, résumait en quelques mots le pan jusque-là ignoré de la diversité.
- 13 C'est un regard presque sans concession qui est porté sur le monolinguisme de la société britannique (à cet égard, en mars 2005, la directrice du CILT, centre d'information et de recherche sur l'enseignement des langues, déclarait : « Nous devons cesser de nous percevoir comme des monoglottes invétérés, uniquement capables de parler anglais »).
- 14 Le rapport d'enquête de la commission Nuffield signale d'autres failles : le système éducatif ne favorise pas la diversité ; sur le marché du travail, les jeunes sont désavantagés par leur manque de compétences en langues ; le pays souffre du manque de cohérence d'ensemble en matière d'apprentissage des langues de l'école à l'université ; un

apprentissage précoce des langues, dont on sait qu'il contribue à renforcer la lecture et l'écriture, à éduquer à la citoyenneté et à développer la tolérance interculturelle doit être programmé immédiatement si l'on souhaite progresser dans ce domaine ; les attitudes envers les langues sont négatives et les jeunes ne sont pas motivés pour les apprendre ; 9 élèves sur 10 arrêtent l'étude des langues à l'âge de 16 ans ; les départements de langues dans les universités ferment, faute d'étudiants ; rien n'est fait pour encourager les adultes à s'engager dans l'apprentissage d'une langue ; le Royaume-Uni manque désespérément d'enseignants.

- 15 En Angleterre, la stratégie nationale pour les langues a pour objectif clairement exprimé de modifier les perceptions des jeunes et des moins jeunes concernant les compétences en langue et à développer chez tous la prise de conscience que les compétences linguistiques sont des compétences-clés de la vie d'aujourd'hui. Par ailleurs, elle s'engage à prendre les mesures nécessaires pour renverser la tendance actuelle qui se traduit notamment par :

- La chute constante du nombre d'étudiants s'inscrivant à des cursus universitaires en langues ;
- Le faible niveau des compétences en langues des citoyens britanniques : les résultats de l'enquête de la Commission européenne, Eurobaromètre, sur les Européens et les langues révèle que 65,9% des personnes interrogées déclarent ne pas parler une langue autre que leur langue maternelle (pourcentage le + élevé parmi les pays de l'Union Européenne participant à l'enquête) ;
- La perte de marchés : selon des rapports d'audits commissionnés par des agences régionales de développement, 20% des entreprises britanniques déclarent perdre des marchés en raison du manque de compétences culturelles ou de compétences en langues de leurs employés.

\*

- 16 La publication du document *Languages for All : Languages for Life* manifeste la stratégie volontariste du gouvernement anglais d'accorder une place cruciale aux langues, dont la priorité est désormais reconnue :

- *We must provide an opportunity for early language learning*<sup>7</sup>
- *We must provide high quality teaching and learning opportunities*<sup>8</sup>
- *We must provide opportunities for lifelong language learning*<sup>9</sup>
- *We must recognise language skills*<sup>10</sup>
- *We must transform our country's capability in languages*<sup>11</sup>
- *We will achieve a step change in language competence in this country*<sup>12</sup>
- *We will create an appetite for learning and broaden and enrich the opportunities for language learning at school and beyond*<sup>13</sup>
- *Changing the country's attitude ... will demand a huge cultural change*<sup>14</sup>

- 17 Cette stratégie est présentée comme une nécessité, visant non seulement à créer l'environnement favorable à l'apprentissage des langues, mais à changer les attitudes de la société à leur égard. Le droit (« entitlement ») pour tous les élèves âgés de 7 à 11 ans d'apprendre au moins une LVE à l'école primaire est l'objectif central de la stratégie mise en place par le gouvernement anglais qui se donne jusqu'à la fin de la présente décennie pour parvenir à ce que la langue étrangère devienne une discipline pouvant être choisie dans toutes les écoles anglaises par tous les élèves qui le souhaiteront. C'est une stratégie

de grande envergure et l'effort demandé est « colossal ». Pour le moment, seules 44% des écoles anglaises offrent un enseignement de LVE ; parmi elles, 40% proposent le français. La commission Nuffield remet en cause cette focalisation sur le français et fait de l'objectif de diversification une de ses recommandations.

- 18 Quant à la question du statut des langues, il s'agit pour le moment d'une discipline non obligatoire. Les attentes sont cependant claires tant au plan national que local : d'ici 2010, les écoles devront offrir à tous les élèves de 7 à 11 ans la possibilité d'apprendre une L.V.E. La notion d'introduction progressive des langues à l'école primaire vise à donner le temps aux écoles de se préparer ainsi qu'à permettre au gouvernement de développer des ressources et de mettre en place des dispositifs d'aide et de conseil. Cette inscription dans la durée de l'effort attendu et cet appel à la « mobilisation générale » des différents partenaires confirment que l'on est bien en présence d'une véritable « révolution » ou tout au moins d'une « rupture », d'un « retournement total » par rapport à une situation antérieure où l'apprentissage des langues étrangères n'était pas au-devant de la scène.

## II.2. En France

- 19 La décision du gouvernement anglais d'assurer un enseignement des LVE à l'école primaire fait écho en France (à quelques mois d'intervalle) à la décision d'inscrire les langues vivantes étrangères et régionales comme nouvelle discipline obligatoire à l'école primaire à la rentrée 2002. Du côté français, la stratégie adoptée par le gouvernement s'inscrit dans un paysage bien différent, celui de la pérennité, sans réelle rupture ou bouleversement avec la situation antérieure, on pourrait plutôt parler de « changement dans la continuité » puisque 2002 est l'aboutissement de quinze ans d'expérimentation et de généralisation progressive. Cependant, outre la dimension de l'ancrage institutionnel de la discipline sur le plan national, un certain nombre d'éléments nouveaux traduisent l'importance de situer les apprentissages dans un contexte plus large que celui de la discipline au sens strict d'une part, et de la nation d'autre part, donnant une vision élargie de l'approche des langues. Le discours du 29 janvier 2001 de M. Jack LANG, annonciateur des nouveaux programmes, informait sur les orientations données : l'aspect communicatif réitéré, mais aussi mises en avant, les notions de diversité, de pluralité, de mise à distance, de curiosité, qui annoncent la prise en compte d'une approche fondée sur l'observation de la langue (« sensibilisation aux réalités linguistiques ») et sur la découverte de cultures autres (« sensibilisation à la civilisation »).

## III. Les approches anglaise et française : quelques décalages

- 20 On peut maintenant évoquer quelques-uns des décalages annoncés précédemment.
- 21 La mise en parallèle de l'impulsion donnée, à la même période, à l'apprentissage des langues à l'école en France et en Angleterre, nous amène à nous interroger sur la place et le rôle attribués à l'apprentissage des langues dans les deux pays. Dans quelle mesure peut-on parler dans un cas, d'un projet de société (où l'école est visiblement incluse dans la société et participe à sa dynamique) et dans l'autre cas, d'un projet d'école, l'école étant vue et considérée pour elle-même ? Dans quelle mesure peut-on parler d'une approche et

d'un mouvement différents : celui de la société vers l'école dans un cas, celui de l'école vers la société dans l'autre cas ?

- 22 « L'arrêt sur image » réalisé sur les documents cités plus haut peut permettre d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions.
- 23 Le document anglais révèle la place centrale dévolue à l'apprentissage des langues à l'école primaire au sein d'une stratégie nationale dominée par l'idée d'un apprentissage pour tous tout au long de la vie, la reconnaissance des compétences en langues s'inscrivant de manière privilégiée dans un projet de société global. La vision dont il est fait état se programme sur plusieurs années et s'adresse à l'ensemble de la société anglaise ; elle intéresse, bien sûr, tout particulièrement l'école, mais nécessite, pour aboutir, une approche élargie, qui s'étend au-delà de la classe et de l'institution scolaire elle-même. Le mouvement qui emporte l'école dans son sillage a son origine dans les nouveaux besoins de la société face aux défis posés par l'entrée dans le XXI<sup>e</sup> siècle.

\*

- 24 Le document français contraste avec cette vision globalisante dans la mesure où, selon la vocation d'un tel document, le programme pour les langues est formulé essentiellement en termes de projet scolaire, contenu principalement dans le cadre de l'école. La perception d'un décalage à cet endroit entre les deux pays pourrait cependant manquer de pertinence si la référence à d'autres types de textes ne venait conforter l'hypothèse selon laquelle le projet pour les langues en France s'inscrit de manière préférentielle dans un projet **pour** l'école. A titre d'exemple, dans sa conférence de presse du 4 septembre 2000, où il présente les grandes orientations du gouvernement dans le domaine des langues, M. Jack LANG parle « d'une nouvelle ambition pour l'école » ; dans son discours du 29 janvier 2001 sur l'application du plan « Langues vivantes à l'école primaire », le ministre évoque l'apprentissage des langues au sein du « plan pour l'école », ou encore « dans la prise en compte de cette nouvelle mission de l'école » ; « c'est là que le destin de nombreux enfants se joue ». Par ailleurs, dans le préambule aux Programmes de l'école primaire, la première partie assoit le rôle déterminant joué par l'école :
- 25 « Dans ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, l'école primaire doit rester fidèle à la grande inspiration de l'école républicaine : offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société française ».
- 26 Ce passage confirme l'importance accordée à l'école, moteur du progrès social, gage d'avancement de la société. **C'est l'école qui entraîne la société, qui la fait progresser.**

\*

- 27 La différence qui apparaît ici entre les deux pays dans la manière de mettre l'accent sur l'école en général sollicite l'intérêt car il renvoie à des fonctionnements propres à chacun des deux environnements examinés. L'attachement à l'école, en tant que spécificité française, trouve son expression dans la présentation d'un projet pour les langues, axé essentiellement sur l'école elle-même. Il est vrai que traditionnellement, l'école en France a toujours eu une place centrale et a toujours été surinvestie comme étant LE lieu de la formation par excellence : du citoyen, de l'homme, du travailleur. En cela, on peut avancer l'hypothèse selon laquelle projet scolaire et projet de société en France ne font

qu'un, le second étant en quelque sorte contenu dans le premier, le modèle français fonctionnant comme une évidence. À cet égard, les termes utilisés par M. Jack LANG dans sa préface aux nouveaux programmes sont dénués d'ambiguïté :

- 28 « J'espère que l'exemple français sera repris par les autres pays d'Europe. Ils commencent à y être sensibles. S'ils adoptaient un plan de développement des langues comparable au nôtre, la langue française y puiserait en retour une nouvelle force au-delà de nos frontières ».
- 29 À l'inverse, le gouvernement anglais prend appui - entre autres - sur les pays voisins dont l'expérience est largement analysée, pour justifier et mettre en œuvre le droit de tout jeune écolier à l'apprentissage des langues. Par ailleurs, et toujours dans le sens d'une comparaison avec le reste de l'Europe, il est fait état, dans le rapport de la commission NUFFIELD, de l'avantage indéniable que constitue l'apprentissage précoce des langues dans les autres pays en regard du désavantage que représente le monolinguisme anglais et la position défavorable qui en découle : les Anglais parlent anglais, *lingua franca* internationale, certes, mais les habitants des autres pays parlent l'anglais *en plus* de leur langue nationale et développent de surcroît la capacité à apprendre d'autres langues, tirant ainsi parti du bilinguisme, voire du multilinguisme.
- 30 Ce point de comparaison entre l'approche française et anglaise met en perspective l'idée selon laquelle l'école en France semble constituer le point de départ qui fournirait un modèle de société, qui serait le lieu de l'origine des initiatives pour une avancée de la société, alors qu'en Angleterre, elle serait plutôt envisagée comme un moyen parmi d'autres pour faire aboutir un projet de société, inspiré, dans le cas présent, de l'observation des autres pays. En cela, l'apprentissage des langues à l'école participe d'une dynamique d'un ordre différent dans les deux pays.

\*

- 31 On peut alors avancer l'hypothèse selon laquelle les deux approches s'inscrivent dans deux systèmes de représentations différents :
- d'un côté, le rayonnement économique, la dynamique des intérêts économiques, la logique du marché, la mondialisation de l'économie.
  - de l'autre, le rayonnement linguistique, la dynamique des valeurs, la logique de préservation de la langue nationale sous couvert de plurilinguisme.
- 32 Dans le document anglais porteur de la stratégie nationale pour les langues, la dimension économique est privilégiée, au risque d'y réduire l'ensemble du questionnement social. La vision est claire : apprendre des langues rejaillit en premier lieu sur la santé économique de la nation dans son ensemble, qui s'en trouve « enrichie » sur les plans culturel et linguistique. Sur le plan individuel, les membres de la société en connaissent les retombées favorables puisqu'ils y gagnent en épanouissement personnel et en compréhension mutuelle tout en développant une citoyenneté mondiale. La logique économique préside au bon fonctionnement de la société à tous les niveaux.
- 33 À la défense de l'intérêt économique dans un monde globalisé où la logique du marché engage à déployer efficacité et compétitivité par le biais de compétences en langues assurées parce que développées dès le plus jeune âge, la conception française oppose une vision davantage auto - centrée et mettant en avant la défense d'un certain nombre de valeurs, dont la langue nationale serait précisément le véhicule privilégié. Une des



raisons mises en exergue par M. Jack LANG pour son engagement « obstiné » en faveur de l'apprentissage dès le plus jeune âge de deux LVE est :

- 34 « La préservation de notre langue nationale dans une Europe plurilingue » ; « Ce plan pour deux LVE permet en même temps à notre pays de réclamer avec une plus grande chance de succès que notre langue ait une meilleure place dans l'enseignement des autres pays. Favoriser l'apprentissage d'une L.V. dès le plus jeune âge, c'est aussi une manière efficace de servir l'avenir de notre langue à l'extérieur ».
- 35 On peut signaler ici que ces arguments sont largement inspirés par le linguiste Claude Hagège, qui les reprend dans son dernier ouvrage, publié en janvier 200<sup>15</sup> : *Combat pour le français - Au nom de la diversité des langues et des cultures*.
- 36 L'argument du plurilinguisme sert de toute évidence de support à la défense de la langue française (la fascination qu'elle exerce apparaît dans la manière de la nommer : « la langue nationale, notre langue nationale, notre langue »), comme si la survie du français en Europe dépendait de la promotion des autres langues au sein de l'école. L'avenir de la langue française est identifié à l'avenir de l'Europe et l'importance de valoriser le plurilinguisme à l'école pour le respect de la diversité culturelle et linguistique est soulignée. Cette option politique rappelle le rôle prégnant que l'école a toujours eu dans la défense de la langue nationale, quoique actualisé aujourd'hui sous la forme inverse de la promotion de la diversité linguistique pour faire face à la perte de vitesse du français, principalement par rapport à l'anglais.
- 37 Tout en partageant une certaine forme de « complexe », l'anglais et le français occupent des positions totalement différentes, voire diamétralement opposées, en raison de l'influence grandissante de l'un et du recul constant de l'autre. L'utilisation de l'anglais par les autres pays semble ne plus constituer une force pour les Anglais, l'anglais parlé sur le plan international étant multiforme, constitué de variétés d'anglais qui ne sont pas la propriété des locuteurs natifs, dont le seul avantage (d'où la nature du complexe) est de posséder la « copie », originale, certes, d'une réalité linguistique, mais qui tend de plus en plus à n'être qu'une copie parmi d'autres. Les locuteurs étrangers qui ont la maîtrise de plusieurs langues sont par ailleurs une menace pour le marché du travail britannique dès lors qu'il s'agit non plus d'importer les biens et les services des autres pays (auquel cas, l'anglais pourrait éventuellement suffire), mais d'exporter les siens (qui suppose un effort de communication et de compréhension dans les domaines de la langue et de la culture de l'autre).
- 38 Le « complexe » de la langue qui perd de sa domination, le français en l'occurrence, apparaît d'un autre ordre, plus focalisé sur la préservation coûte que coûte de la langue nationale dont l'aura se ternit, en mémoire d'époques plus glorieuses où le charisme du français allait de soi et dont on pensait (et dont on pense toujours dans une certaine mesure pour certains) qu'il avait vocation à se perpétuer. Le recours à l'argument du plurilinguisme pour défendre la langue nationale peut paraître spécieux dans la mesure où l'intérêt porté à la diversité des langues est visiblement avant tout étroitement lié au bénéfice que cette diversité peut apporter à la diffusion du français à l'extérieur, et non pas considérée avant tout comme un atout en soi, pour les qualités qu'elle permet de développer chez les individus.
- 39 Il est intéressant de noter que si, contrairement aux arguments développés par le ministre de l'éducation anglais où l'argument économique figure en position phare, les discours français à destination du monde enseignant n'en font pas mention, la dimension

économique est cependant pointée dans le rapport Legendre « Le rapport d'information sur l'enseignement des LE en France » (paru en novembre 2003) comme un enjeu négligé. L'insuffisante reconnaissance des langues comme un « passeport pour l'emploi » (facteur de réussite sociale) et l'argument de la diversification comme « un atout dans le domaine économique » ainsi que la faible prise en compte des besoins réels de l'économie dans l'élaboration des cursus scolaires de langues (« les compétences linguistiques sont devenues une compétence indispensable pour devenir un acteur efficace sur le marché mondial ») sont évoqués comme autant de points critiques, trop ignorés dans la mise en oeuvre d'une politique des langues. À cet égard, c'est l'exemple anglais et l'importance accordée à la logique du marché du travail dans la stratégie nationale pour les langues qui sont explicitement repris :

- 40 « Il n'y a pas de contradiction entre « économisme » et plurilinguisme, même si l'anglais fait office de code primaire des échanges ; comme le clame le rapport de la commission Nuffield au Royaume-Uni, **l'anglais n'est pas suffisant** ». La logique de formation en langues étrangères affichée dans la stratégie nationale anglaise n'échappe pas aux tendances du marché.
- 41 Du point de vue français, cela nous permet de constater que l'école ne prend pas « naturellement » le relais des exigences socio - économiques, et le discours des responsables politiques permet de pointer un décalage entre objectifs proclamés (diversification) et leur traduction concrète (resserrement de l'offre linguistique) en raison, en partie, de l'éision de la dimension économique dans la politique générale sur les langues.

#### IV. La compétence linguistique des enseignants débutants : un défi majeur

- 42 Au cœur de la problématique de l'apprentissage généralisé des langues à l'école primaire, un point particulièrement sensible mérite d'être évoqué, à savoir la question de la compétence linguistique des enseignants.
- 43 En Angleterre, le problème de la compétence linguistique des enseignants est d'autant plus aigu que la période d'expérimentation ne fait que commencer. La maîtrise en langue des enseignants est jugée très limitée. Parmi ceux qui déclarent posséder des compétences en langue, seuls 8,5% estiment parler (presque) couramment le français. Le niveau atteint le plus généralement cité est celui du diplôme du GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) qui vient ponctuer la fin des études au collège. La majorité de ceux qui enseignent une langue étrangère se montrent confiants tandis qu'à l'inverse, les principales raisons évoquées par les enseignants qui ne s'investissent pas dans l'enseignement d'une LVE sont le manque de confiance et l'absence de compétences en langue et en pédagogie. Malgré tout, parmi ces derniers, 36% d'entre eux aimeraient enseigner une LVE, ce qui représente un vivier potentiel non négligeable.
- 44 Plus généralement, en Angleterre et en France, la question de la compétence linguistique des enseignants est un point particulièrement critique car elle affecte à la fois le modèle de langue et le type de méthodologie proposé aux élèves. Il est vraisemblable qu'un enseignant qui manque de confiance et ne s'exprime pas couramment dans la LVE évitera de concevoir des situations où l'interaction domine. Ce type de facteur a des conséquences très importantes sur les jeunes élèves dans la mesure où, si l'on doit

reconnaître à ces derniers, un avantage par rapport à des apprenants plus âgés, c'est leur capacité à imiter un modèle. L'importance de modèles acceptables est par conséquent indéniable, tout comme la mise en place de situations permettant aux élèves de s'engager dans l'interaction et qui sont propices à l'usage d'une langue la plus « authentique » possible.

- 45 En termes de contenus et si l'on se rapporte au projet anglais de cadre de référence pour les langues au KS2 (*Key Stage 2*, équivalent anglais du cycle 3), comparé aux contenus des programmes français pour les LVE, on est frappé par son ambition et son innovation. Une nouvelle façon d'envisager les langues, dans la lignée du développement d'un profil plurilingue tel qu'il est souhaité par le Conseil de l'Europe, est décrite, qui semble radicalement s'orienter vers une prise en compte de la diversité culturelle et linguistique et des apports que constituent d'une part la connaissance d'une première langue et d'autre part une réflexion sur la langue. Dans cette optique, apprendre une langue revient à créer les fondations pour les apprentissages futurs. La question de la méthodologie dans une telle approche devrait donner lieu à des débats passionnants.
- 46 En France, les problèmes de méthodologie posés par les premières expérimentations semblent bien loin, tant les réponses apportées relatives à la dimension communicative de la langue apparaissent bien circonscrites. Les contenus linguistiques et culturels sont inventoriés, la méthodologie est centrée sur la mise en place de situations motivantes favorisant des activités (au service des compétences) de communication ayant du sens pour les élèves, les multiples ressources disponibles donnent lieu à des exemples visant à en favoriser l'exploitation, la démarche d'acquisition de nouveaux éléments linguistiques est minutieusement décrite et les divers aspects de l'apprentissage d'une langue sont envisagés dans leur progression, jusqu'à la phase du bilan des acquisitions. Cependant, compte tenu des directives du Conseil de l'Europe quant à la nécessaire émergence chez les élèves d'une conscience culturelle et linguistique en vue de développer chez ces derniers un profil plurilingue, force est de constater que l'avance dont semblait bénéficier la France dans le domaine des langues à l'école est en train de se réduire en raison d'une trop grande focalisation sur des objectifs de « maîtrise d'une langue » dans l'ancien sens du terme. Et même si les instructions officielles font mention de la dimension culturelle et de l'observation réfléchie de la langue comme éléments souhaitables à faire figurer dans l'apprentissage, l'approche méthodologique pour une véritable inscription transversale dans les programmes semble inexistante.

## V. Le lien langues / cultures

- 47 En matière de « réflexion sur l'apprentissage des langues » et sur la « compréhension interculturelle », l'Angleterre semble s'engager nettement en faveur d'une prise en compte plus englobante et plus approfondie du lien langues / cultures. On peut avancer l'idée selon laquelle cette orientation renvoie à la préoccupation de défendre la langue anglaise dans ses dimensions culturelles, menacées par l'usage réducteur de l'anglais comme pure « langue de communication » (la langue de service, pour reprendre la distinction de Heinz WISMANN et de Pierre JUDET DE LA COMBE<sup>16</sup>). A cet égard, on peut ajouter que si la France s'inscrit dans une logique de défense de la langue nationale dans les échanges en Europe et dans les échanges internationaux, on peut comprendre que l'aspect communicatif prime encore dans l'apprentissage des langues (au détriment d'autres aspects). Du côté anglais, l'idée d'une défense de la langue (de communication)

n'est bien évidemment pas pertinente ; en revanche, on peut avancer que la « menace » s'exprime davantage en termes de risque couru par la disparition de l'anglais en tant que « langue de culture ». La crainte d'une perte de substance culturelle, d'une épaisseur historique est mise en évidence dans l'approche des LVE à l'école décrite précédemment. Mettre véritablement la diversité en avant renvoie d'une certaine façon à l'idée que l'anglais est une langue parmi d'autres, avec son originalité et ses spécificités, et mérite à ce titre d'être perpétuée pour d'autres raisons que comme simple outil de communication. A l'inverse, la focalisation de la France sur la langue française (dominée par la crainte de sa disparition), implique une moins grande disponibilité aux autres langues et cultures, et se révèle être un obstacle à l'apprentissage des langues.

- 48 Si l'importance des langues étrangères est également soulignée des deux côtés de la Manche, en tant qu'elles sont devenues un élément incontournable du monde actuel, un défi majeur à relever dans la société du savoir du XXI<sup>e</sup> siècle, c'est de toute évidence dans la collaboration et la recherche d'une compréhension mutuelle que parviendra à être développée la communauté de vue et de propos nécessaire à la construction d'un savoir partagé nourri de projets communs, tel celui dans lequel l'université de Leeds (*Leeds Metropolitan University*) et l'IUFM de l'académie de Montpellier se sont engagés, dans le cadre du programme franco-britannique de formation croisée des maîtres.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Department for Education and Skills. (2002). *Languages for All : Languages for Life – A Strategy for England*. London : DfES Publications.

Department for Education and Skills. (2004). *Languages for All : From Strategy to Delivery*. London : DfES Publications.

Nuffield Languages Inquiry. (2000). *Languages : the next generation*, London : the Nuffield Foundation.

KELLY M. AND JONES D., NUFFIELD Languages Programme. (2003). *A New Landscape for Languages*. London ; the Nuffield Foundation.

HAGÈGE C. (2006). *Combat pour le français au nom de la diversité des langages et des cultures*. Paris : Odile Jacob.

JUDET DE LA COMBE P., & WISMANN H. (2004). *L'avenir des langues*. Paris : Les Editions du Cerf.

LELIÈVRE C. (2002). *Les politiques scolaires mises en examen*. Paris : ESF.

Ministère de l'Education Nationale. (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP, XO Editions.

Sénat. (2003). *Rapport d'information sur l'enseignement des langues étrangères en France*, N°63, novembre. Paris.

## NOTES

1. Communication présentée dans le cadre de l'atelier : *Le programme franco-britannique de formation croisée des maîtres*, animé en collaboration avec Christine ALLAN, de Leeds Metropolitan University (Angleterre).
2. *Languages for All : Languages for Life - A Strategy for England*, DfES, 2002.
3. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, CNDP, février 2002.
4. « Pendant trop longtemps nous avons échoué à faire valoir les compétences en langues et à faire reconnaître le rôle que les langues, facteur de hausse du niveau scolaire, jouent dans la société et sur le plan économique. Ceci nous a fait entrer dans un cycle de sous - performance en langues à l'échelle nationale, de pénurie de professeurs, de faible intérêt pour les langues en dehors de l'école et d'une main-d'œuvre incapable de faire face à la globalisation de l'économie. Nous devons relever ce défi et modifier notre attitude en encourageant les individus de toutes les classes d'âge à apprendre des langues tout au long de leur vie ».
5. « Pendant trop longtemps notre nation a tardé à reconnaître les compétences interculturelles et plurilingues de ses citoyens. De même, trop peu d'employés possèdent un niveau suffisant en langues pour participer pleinement au monde des affaires à un niveau international, et trop peu d'employeurs encouragent leurs employés à développer leurs compétences en langues dans le cadre de leur travail ».
6. « L'anglais seul ne suffit pas. Face au constat de l'étendue de l'utilisation de l'anglais, on peut comprendre que le Royaume-Uni se contente de compétences limitées en langues. Mais cette attitude est dangereuse. Dans un monde où le bilinguisme et le plurilinguisme sont choses courantes, le monolinguisme est synonyme de rigidité, d'indifférence et d'arrogance. Tout ce qui est vital à notre société, son dynamisme, ses centres d'intérêt, mais aussi des choix politiques efficaces, la construction de la citoyenneté, les liens efficaces avec les autres pays et l'ouverture aux autres cultures du monde, ne sera pas accompli en une seule langue ».
7. Nous devons mettre en place les conditions d'un apprentissage précoce des langues.
8. Nous devons mettre en place un enseignement de haute qualité et des conditions favorables pour l'apprentissage.
9. Nous devons mettre en place les conditions d'un apprentissage des langues tout au long de la vie.
10. Nous devons reconnaître les compétences en langues.
11. Nous devons transformer les compétences en langues de notre pays.
12. Nous accomplirons un changement radical en matière de compétence en langue dans ce pays.
13. Nous créerons le désir d'apprendre et nous élargirons et enrichirons les occasions d'apprendre les langues à l'école et au-delà.
14. Changer l'attitude du pays exigera un changement culturel énorme.
15. « L'anglais ne suffit pas. Nous avons la chance de parler une langue internationale mais dans un monde dynamique et compétitif, le recours exclusif à la langue anglaise fragilise le Royaume Uni et le rend dépendant de la compétence linguistique et du bon vouloir des autres ».
16. *L'avenir des langues*, Pierre JUDET DE LA COMBE, Heinz WISMANN, Les Editions du Cerf, 2004.

---

## RÉSUMÉS

L'année 2002 marque-t-elle la date d'un nouvel élan pour les langues en France et en Angleterre ? La publication quasi concomitante, en France (février 2002) et en Angleterre (décembre 2002), de textes officiels relatifs à l'apprentissage des langues vivantes témoigne de la place importante dévolue à cette question (notamment en termes d'apprentissage précoce) dans le système éducatif des deux pays. Dans quelle mesure la France et l'Angleterre, par les orientations choisies, partagent-elles une communauté de vue sur l'apprentissage des langues à un jeune âge ? Un examen comparé de textes relatifs à l'approche politique de la question de la formation linguistique dans les deux pays permet de mettre à jour un certain nombre de décalages :

- La place des langues dans le processus d'institutionnalisation
- Les langues, reflet d'un projet de société / d'un projet d'école
- Rupture («révolution») versus continuité (évolution)

To what extent might the year 2002 be considered as a landmark both in England and in France as far as languages are concerned ? The publication of documents related to language learning in England (December 2002) and in France (February 2002) points to the particular importance given by the two countries to the question of teaching and learning modern foreign languages. However, are their views exactly similar and are the initiatives taken in the field of language learning and teaching at an early age representative of a common approach ? The comparison between publications in England and in France gives us an insight into the specific options taken by the two countries :

- Languages in the national curriculum as statutory/non statutory subjects
- Languages in a visionary perspective involving school and society at large
- Revolution versus evolution

## INDEX

**Mots-clés** : Angleterre, apprentissage, approche comparative, approche spécifique, France, langue, stratégie nationale

**Keywords** : comparative approach, English, French, language, learning, national language strategie

## AUTEUR

**PATRICIA MONJO**

Formatrice, IUFM Montpellier, Equipe Didaxis